

Tzankoff, Michaela

**Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen
Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte oder: Vom Ödipus
über die eng gewickelten Mädchen zum weiblichen Sozialcharakter und
zur binären Codierung**

*Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens. Essen : Die Blaue Eule
1996, S. 190-226. - (Musikpädagogische Forschung; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Tzankoff, Michaela: Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen
Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte oder: Vom Ödipus über die eng gewickelten
Mädchen zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären Codierung - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]:
Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens. Essen : Die Blaue Eule 1996, S. 190-226 - URN:
urn:nbn:de:0111-pedocs-103730 - DOI: 10.25656/01:10373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103730>

<https://doi.org/10.25656/01:10373>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

MPF/17


Musikpädagogische
Forschung

· Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens ·

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)


Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikkernens





Themenstellung: Zweigeschlechtlichkeit als Grundvorstellung unserer Gesellschaft verläßt sich auf die biologische Differenz und scheint damit als eine „natürliche“ Differenz gegeben zu sein. Dabei wird verkannt, daß Geschlechtlichkeit heute keineswegs auf dem Hintergrund der biologischen Ausstattung der Menschen, sondern sehr viel bestimmender durch Handlungsschemata, die als spezifisch für Frau und Mann gelten, definiert wird. Frau und Mann, Weiblichkeit und Männlichkeit werden so zu normativen Kategorien gesellschaftlichen Verhaltens. Historisch-gesellschaftliche Formierungen werden zu invarianten anthropologischen Größen, die für viele mögliche und unmögliche Dinge legitimatorische Kraft gewinnen. Das, welches natürlich zu sein behauptet wird, ist historisch gewachsen. Die zweite, die ansozialisierte Natur wird auf diese Weise zur ersten, zur „natürlichen“ Natur. Wie sehr ein fixiertes Vorverständnis von Geschlechtlichkeit auch musikalische Prozesse, deren Rezeption und Einbindung in Erziehungs- und Bildungsprozesse beeinflusst, wie sehr aber andererseits auch diese Prozesse in der Lage sind, derartig verfestigte Vorstellungen in Frage zu stellen, das zeigen die Beiträge dieser Veröffentlichung.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser, geb. 1938; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln; z. Zt. o. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg.



ISBN 3-89206-767-8

Inhalt

Vorwort	9
Programm der AMPF-Tagung Hamburg 1995	11
 Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Eva Rieger</i>	
Die Postmoderne und der Feminismus – Folgen der Diskussion für die musikologische Frauen- und Geschlechterforschung	13
<i>Ute Bechdorf</i>	
WATCHING MADONNA: Anmerkungen zu einer feministischen Medien-/Geschlechterforschung	23
<i>Niels Knolle</i>	
„Weil ich ein Mädchen bin ...“ – Symbolverständnis, Gebrauch und Funktionalisierung von Rockmusikinstrumenten im Kontext der Darstellung von Musikerinnen und Musikern in aktuellen Videoclips	45
<i>Renate Müller</i>	
Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders?	73
<i>Anne Niessen</i>	
Erforschung von Wirklichkeit(en)? Methodologische, epistemologische und wissenschaftstheoretische Überlegungen zu dem Forschungsprojekt „Mädchen und Musikerziehung im Nationalsozialismus“	94

Wolfgang Martin Stroh

Geschlechtsstereotype Tendenzen in chaotischen Systemen:
Frauen und Männer im Oldenburger Musikstudium 110

Ursula Eckart-Bäcker

„Ja, ich freu mich über den Klang des Instrumentes, über die Töne,
die ich da höre...“ – Eine Frau sieht auf ihren Instrumentalunterricht 123

Katharina Herwig

Die Frau am Klavier. Untersuchung zum Weiterwirken
eines bürgerlichen Ideals 145

Katharina Schilling-Sandvoß

Kinderlieder des 18. Jahrhunderts als Ausdruck
der Vorstellungen vom Kindsein 170

Ein Beitrag aus der Nachbardisziplin

Michaela Tzankoff

Theorien zur Geschlechtsspezifität in der erziehungswissenschaftlichen
Sozialisationsforschung und in der Koedukationsdebatte 190

Freie Forschungsberichte

Rainer Eckhardt

Terminologische Probleme in der Musikdidaktik
Das Beispiel 'Improvisation' 227

Sieghard Gall

Das REACTOSCOPE – ein Verfahren zur Beurteilung
von Musik im zeitlichen Verlauf

249

Stefan Hörmann

Beurteilung von Musik im zeitlichen Verlauf – Präferenzforschung
mit dem Reactoscope

259

MICHAELA TZANKOFF

**Theorien zur Geschlechtsspezifität in der
erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung
und in der Koedukationsdebatte
oder:
Vom Ödipus über die eng gewickelten Mädchen
zum weiblichen Sozialcharakter und zur binären
Codierung**

Wenn im folgenden von Theorien zur Geschlechtsspezifität *in* der erziehungswissenschaftlichen Sozialisationsforschung die Rede ist, so weist diese Formulierung „in“ darauf hin, daß zwar die Sozialisationsthematik eindeutig bei der Erziehungswissenschaft zu verorten ist; der Blick auf die vorzufindenden Formen der Theoriebildung, ihre Adaptionen und Weiterführungen verweist jedoch zumeist auf Bereiche der Soziologie und Psychologie. Wenn dann noch bedacht wird, daß – „naturgemäß“ – die Frauenforschung (dazu Faulstich-Wieland 1995) einen großen Anteil an der sozialisationstheoretischen Debatte über Geschlecht, Geschlechterverhältnisse und Geschlechtsidentität hatte und hat, erweitert sich der Kreis der vertretenen Disziplinen zumindestens noch um die der Geschichtswissenschaft aber auch Ethnologie und Linguistik.

Hier ist also ein Charakteristikum der Sozialisationsforschung angesprochen, die zwar als Gegenstandsbereich bei der Erziehungswissenschaft angesiedelt ist, aber mitnichten, ja noch nicht einmal in der Mehrheit eine im engeren Sinn erziehungswissenschaftliche ist oder nur oder mehrheitlich von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen geführt und gestaltet worden ist¹.

¹ An dieser Stelle möchte ich kurz auf den Sprachgebrauch eingehen. Die Lesbarkeit einer Arbeit leidet, wenn an jeder Stelle konsequent die männliche und weibliche Form genannt werden. Und so kommen wir häufig trotz der Erkenntnis, daß sich weibliche Nachrangigkeit auch in der Sprache niederschlägt (Trömel-Plötz 1984, Pusch 1984), dazu, sprachliche Kompromisse zu schließen. Dabei tröstet es, daß die Anzahl zusätzlicher „in“ und „Innen“ weder Indiz für Qualität noch für Progressivität ist. Dennoch möchte ich den Leser und die Leserin der Mühe aussetzen, zusätzliche Suffixe auf sich zu nehmen. Wenn es stimmt, daß

Diese große Interdisziplinarität ist einerseits eine Stärke; sie macht es aber gleichermaßen schwierig, eindeutig und trennscharf „die Theorien“ voneinander zu unterscheiden. Daher werden im weiteren gleichsam „künstliche“ Trennungen eingeführt und an der einen und anderen Stelle Überzeichnungen vorgenommen, um zu einer Vereindeutigung des Gemeinten zu kommen. Denn bei dem folgenden Überblick über die Theoriebildung zur Geschlechtsspezifität steht die Intention im Vordergrund, einmal die große Bandbreite innerhalb der sozialisationstheoretischen Diskussion vorüberziehen zu lassen.

Es geht also nicht um eine inhaltliche Referierung, die dem Anspruch der Vollständigkeit genügen könnte. Der beste ausführliche Überblick liegt meines Erachtens bereits seit Jahren in Tillmanns Veröffentlichung „Sozialisationstheorien“ (1989, in überarbeiteter Neuauflage von 1994) vor.

Mir geht es um eine pointierte Zuspitzung von *Kernaussagen* und der darin enthaltenen sozialisationstheoretischen „Quintessenz“ und um jene Teilaspekte, die anschlussfähig sind an andere Diskussionsverläufe. Dabei werden immer wieder auch Teilbereiche der Frauenforschung miteinbezogen werden, da sie bestehende „klassische“ Theorien und Theorieansätze kritisiert, kommentiert, modifiziert und weitergeführt haben.

Mit dem Begriff der „klassischen“ Theorien ist das erste Stichwort der „künstlichen“ Trennung bereits gefallen: Es wird im weiteren unterschieden zwischen Klassikern innerhalb der Theorien zur Sozialisation, die *auch* etwas über Geschlechtsspezifität aussagen: Die Psychoanalyse, die Kognitionstheorie und die Lerntheorien. Diese – auch Basistheorien (vgl. Tillmann) – werden zu Beginn dargestellt und dabei auch jener Teil der Frauenforschung miteinbezogen, der sich explizit darauf bezieht – in welcher Weise auch immer.

Des weiteren werden daran anschließend perspektivisch neuere Trends und Entwicklungen der sozialisationstheoretischen Diskussionsverläufe angeschnitten.

sprachliche Ausdrucksformen *ein* Bestandteil der Geschlechterverhältnisse und der weiblichen Benachteiligung in ihnen sind, so mögen die „kleinen Störungen im Lesefluß“ den ihnen zukommenden Anteil daran haben, sich die Zweigeschlechtlichkeit auch sprachlich zu vergegenwärtigen.

Schließlich soll noch ein Blick darauf geworfen werden, welche dieser Theorien, Modellbildungen und Ansätze in die sogenannte Koedukationsdebatte eingeflossen sind und in welcher Weise hier eine Theorierezeption stattgefunden hat.

Der Ödipus-Konflikt, Penisneid und weiblicher Sozialcharakter

Der erste „Klassiker“ der Sozialisationstheorien, der *auch* etwas über Geschlecht aussagt, ist die Psychoanalyse².

Freuds Persönlichkeitsmodell des ES, ICH und ÜBER-ICH und der von ihm in seinem Phasenmodell beschriebene Prozeß der kindlichen Entwicklung ist letztlich die Geschichte von Beziehungen, geradezu einer Beziehungsdramatik, die sich in der familiären Triade Vater-Mutter-Kind (Geschwister sind hier nicht vorgesehen) entwickelt. Dabei hat „Dramatik“ nicht nur eine negative Konnotation, insbesondere wenn Prozesse der libidinösen Besetzung thematisiert werden, die durchaus etwas Erfreuliches und Lustvolles umfassen. Zur weiteren Verdeutlichung ist es sinnvoll, sich vor Augen zu führen, daß es sich hier um Beziehungen von Körpern, also um körperliche Beziehungen handelt: Das „polymorph-perverse Triebbündel Kind“ – das am Anfang „nur ES ist“ – befriedigt seine Bedürfnisse, die körperliche ES-Bedürfnisse sind, über den Körper – zumeist den der Mutter.³

Die erogenen Zonen, die Freud zufolge Medium der Befriedigung sind und damit Quelle und Brücke, über die ein Kontakt mit und ein Erfahren über die Umwelt stattfindet, wechseln dabei im Verlaufe der kindlichen Entwicklung.

² Einen der besten Überblicke über die Psychoanalyse liefert Charles Brenner „Grundzüge der Psychoanalyse“ von 1976 (1. Auflage), gut verständlich und ausführlich auch Peter Kutter „Moderne Psychoanalyse“ 1989.

³ „Unter einem ‘Trieb’ können wir zunächst nichts anderes verstehen als die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden innersomatischen Reizquelle, zum Unterschied vom ‘Reiz’, der durch vereinzelte und von außen kommende Erregungen hergestellt wird. Trieb ist so einer der Begriffe der Abgrenzung des Seelischen vom Körperlichen“ (Freud V, 1972 76).

So ist es zuerst der Mund, über den in der ersten, der oralen Phase, bis zum zweiten Lebensjahr diese Wechselverbindung zwischen (Körper)Befriedigung, Versagung und Umwelterfahrung stattfindet.

Das wechselt in der analen Phase im zweiten, dritten Lebensjahr zur Anal- und Schließmuskulatur, die das Kind nun langsam zu beherrschen lernt. Sie wird gleichsam Symbol für erste Formen der Kontrolle, des „Ich mache“ und „Ich will“: Das ICH wird errichtet. Eine weitere Verlagerung führt zwischen dem zweiten und fünften Lebensjahr in der phallischen Phase zur Zentrierung auf den Penis oder die Klitoris. Und hier steigert sich diese – auch körperliche – Dramatik der familiären Beziehungskonstellation und der stark auch über autoerotischen Lustgewinn gemachten Umwelterfahrung des Kindes zum Ödipus-Konflikt.

Im fünften, sechsten Lebensjahr führt der Verlauf des Ödipus-Konflikts in der ödipalen Phase zu geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Ablösungsprozessen bei Jungen und Mädchen und damit zu unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen. Dabei hat Freud durchaus zugegeben, daß er mit den Verlaufsformen der Ablösungsprozesse beim Mädchen Schwierigkeiten hatte, deren detaillierten Ablauf er mehrmals geändert hat. Das „Rätsel der Weiblichkeit“ und „wie sich das Weib aus dem bisexuell veranlagten Kind“ entwickle, sei mit der Psychoanalyse nur bedingt zu lösen (Freud 1969, 548). Die psychosoziale Dynamik der ödipalen Situation ist so dramatisch, daß danach – gleichsam schlüssig – mit der Latenzphase eine physische und psychische Ruhe einkehrt.

Welche Unterschiede stellt Freud vor allem in seiner älteren Schrift „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ von 1905 heraus und wie sind diese im weiteren Verlauf sozialisationstheoretisch verarbeitet worden?

Der Junge, der in der phallischen Phase mit dem Penis den anatomischen Unterschied erkannt hat, will die libidinöse Beziehung zur Mutter aktualisieren und muß erkennen, daß der Vater ihn daran hindert. Dabei steht der „Vater“ für zweierlei: Er ist der mächtigere, und er vertritt die gesellschaftlichen Normen, hier vor allem das Inzesttabu.

Die Kastrationsdrohung, der vom Vater ausgehende drohende Verlust des narzißtisch besetzten Penis, führt zur abrupten Lösung von der Mutter. Der Wunsch nach der Mutter „zerschellt“ geradezu. Es findet eine Identifikation mit dem Vater, dem Aggressor, statt und dem, wofür er steht, dem

Realitätsprinzip: Die gesellschaftlichen Normen werden als ÜBER-ICH Bestandteil der Persönlichkeit.

Was hier also als ursächlich für die Bildung einer Geschlechtsidentität dargestellt wird, ist nichts Biologisches im engeren Sinne. Vielmehr handelt es sich um einen gesellschaftlichen Zwang aufgrund eines anatomischen Unterschieds. In „Unbehagen in der Kultur“ (1930) hat Freud durchaus auch explizit auf den Aspekt des Zwangs in der Gesellschaft – er nennt sie Kultur – hingewiesen und Sozialisation als einen beschädigenden Prozeß beschrieben.

Für das Mädchen ist im Gegensatz zum Jungen die Entdeckung des anatomischen Unterschieds nicht mit der Kastrationsdrohung verbunden, sondern mit dem Kastrationskomplex: Es findet sich minderwertig, kastriert, und wendet sich von der Mutter, die als „auch defizitär“ erlebt wird, ab und zum Vater hin.

„Mit der Einsicht in die Allgemeinheit dieses negativen Charakters stellt sich eine große Entwertung der Weiblichkeit, also auch der Mutter, her“ (Freud V, 1972, 282).

Die libidinöse Hinwendung zum Vater, der auch hier als der Stärkere, der Nicht-Defizitäre erlebt wird, führt beim Mädchen zum Kinderwunsch. Das Mädchen gibt – genauer: es muß den Wunsch nach dem Penis als illusorisch aufgeben. Es läuft aufgrund des Penisneides „in die Ödipussituation ein wie in einen Hafen“ (Freud I, 1969, 559).

Die sozialisationstheoretische Quintessenz dieser unterschiedlichen Verlaufsformen liegt darin, daß sich beim Mädchen die Identifikation mit der Mutter – und dem, wofür sie steht: der Weiblichkeit, – sehr viel brüchiger und ambivalenter vollzieht. Um vom Vater geliebt zu werden, muß das Mädchen zwar werden wie die Mutter, gleichzeitig bleibt diese Quelle von Eifersucht und von zwiespältigen Gefühlen, und sie bleibt auch weiterhin defizitär, weil auch kastriert. Daraus hat Freud den Schluß der psychischen Differenz beim Manne und Weibe gezogen. Zum einen erklärt er über diesen Unterschied die eher passive Art bei Frauen, da das Mädchen mit dem „Aufgeben der klitoridischen Masturbation“ auf „ein Stück Aktivität“ verzichte (Freud I, 1969, 558). Da die ÜBER-ICH-Bildung bei der Frau nicht so abrupt verläuft (da zerschellt nichts, da wird in einen „Hafen“ eingelaufen), sei außerdem das „Niveau des sittlich Normalen“ bei der

Frau geringer und „Minderwertigkeitsgefühle beim Weibe“ (Freud V, 1972, 261) blieben Bestandteil ihrer Persönlichkeit.

„Charakterzüge, die die Kritik seit jeher dem Weibe vorgehalten hat, daß es weniger Rechtsgefühl zeigt als der Mann, weniger Neigung zur Unterwerfung unter die großen Notwendigkeiten des Lebens, sich öfter in seinen Entscheidungen von zärtlichen und feindseligen Gefühlen leiten läßt,“

fänden in dem anderen Verlauf der ÜBER-ICH-Bildung ihre Begründung (Freud V, 1972, 265f.).

Daß die Psychoanalyse Freuds von der Frauenforschung – aber nicht nur von ihr – auch heftigen Widerspruch erfahren hat, dürfte nicht weiter erstaunen. Denn selbst wenn die Schriften von den explizit sexistischen Aussagen bereinigt würden, wird hier deutlich ein Defizitmodell von Weiblichkeit konstruiert. Der sozialisatorische „Normalfall“ ist die Entwicklung beim Jungen, das Mädchen ist eine Abweichung. Der Penisneid erscheint als eine Art „normaler Pathologie“ und Weiblichkeit als Ergebnis einer frustrierten Männlichkeit. Selbst der Kinderwunsch ist nichts Genuines, sondern entsteht aus einer Verlagerung und als Ersatz (im Werben um den Vater), da der Wunsch nach einem Penis aufgegeben werden muß.

Eine weitere Kritik an der Psychoanalyse thematisiert vor allem die Mütterkonzeption: Da das Kind der Psychoanalyse zufolge als Triebbündel zur Welt komme, sei es der mütterlichen Allmacht unterworfen. Erziehung der Kinder – und ihr Scheitern – werde so allein den Frauen überantwortet. Die Mutter-Kind-Beziehung erfahre damit eine Überfrachtung, werde biologisiert und ideologisiert und schließlich zur Quelle ständiger weiblicher Schuldgefühle (Janssen-Jurreit 1978).

Nur eine Minderheit innerhalb der sozialisationstheoretische Diskussion und innerhalb der Frauenforschung ist der Meinung, daß mit dieser klassischen Psychoanalyse eine Rekonstruktion und eine kritische Analyse der Geschlechterverhältnisse vorgenommen werden könne (Mitchell 1985).

In der Mehrheit verläuft die sozialisationstheoretischen Verarbeitung darüber, daß einzelne Aspekte der Psychoanalyse aufgegriffen und gleichsam kritisch „gegen den Strich“ ihrer ursprünglichen Intention gelesen und so unter dem Aspekt gesellschaftlicher Machtverhältnisse reinterpretiert wer-

den. Der Penisneid wird dann zu einem Symbol, als Neid auf die Höherbewertung des Männlichen (Chasseguet-Smirgel 1974; Chodorow 1985; Hagemann-White 1984). Diese teile sich durchaus schon dem kleinen Mädchen sehr bald und einprägend mit, wenn auch nicht in ihrer gesamten Dimension und Ursächlichkeit, sondern eher im Sinne dessen, was die frühe Hermeneutik Oevermanns (1976) „latente Sinngehalte“ nennen würde.⁴

Eine weitere Reinterpretation, an die in der sozialisationstheoretischen Diskussion angeknüpft worden ist, hat Nancy Chodorow in ihrem Buch „Das Erbe der Mütter“ (1978, dt. 1985) vorgelegt. Chodorow reinterpretiert die geschilderte Beziehungsdynamik zwischen Vater-Mutter-Kind unter dem Aspekt asymmetrischer Konstellationen in der klassischen patriarchalischen Kleinfamilie. Darin repräsentierten Frauen das Prinzip des „Mutterns“. Sie seien zu Hause, für alle häusliche Bereiche, für Gefühle und „natürlich“ für die Kindererziehung zuständig. Dagegen stehe der Mann als „Vater“, der häufig abwesend ist, für das gesellschaftliche Prinzip oder Realitätsprinzip. Diese ungleiche Konstellation führe bei Kindern beiderlei Geschlechts zu zwei Erfahrungen: einer Symbiose mit der Mutter, da sie in der Begrifflichkeit der Psychoanalyse das „primäre Objekt“ ist, und der Erfahrung, daß diese Symbiose mit dem „schwächeren Teil“ erfolgt. Aus der geschlechtsspezifischen und familiären „Arbeitsteilung“ resultiert im Verlaufe des kindlichen Ablösungsprozesses eine „Aufspaltung psychologischer Fähigkeiten“ (Chodorow 1985, 15).

„Durch das Muttern der Frauen entstehen also im Laufe des Aufwachsens bei Knaben und Mädchen unterschiedliche Beziehungserfahrungen, die zu bedeutsamen Unterschieden zwischen männlichen und weiblichen Persönlichkeiten und daraus resultierenden Beziehungsfähigkeiten und Beziehungsformen führen“ (Chodorow 1985, 220).

⁴ Eine andere Reinterpretation wendet die unterschiedlichen Verlaufsformen der ÜBER-ICH-Bildung bei Jungen und Mädchen in ihrer Quintessenz gegen die Männer: Da die ÜBER-ICH-Bildung bei den Mädchen weniger abrupt erfolge und Frauen damit durchlässigere ICH-Grenzen hätten, sei ihre Neigung zu Autoritäten und des Sicheinfügens in institutionalisierte Hierarchien weniger ausgeprägt sowie ihre Probleme mit Gefühlen und der Balance zwischen Distanz und Nähe als „weniger autoritäre Charaktere“ geringer.

Beim Sohn, der sich als Junge als „das andere Geschlecht“ erfahren und von der Mutter abgrenzen könne, finde eine abruptere Loslösung statt: ICH-Werdung verbinde sich mit Aspekten der Abgrenzung, Autonomie. Bei dem Mädchen als das nicht-andere Geschlecht verlaufe der Prozeß dialogischer und verbinde sich mit Aspekten der Verbundenheit und Beziehungsorientierung. Der „weibliche Sozialcharakter“ mit seiner stärkeren Ausrichtung auf Beziehungen und sozialer Verbundenheit statt auf Autonomie und Ich-Abgrenzung wird hier also als Resultat der Asymmetrien in der Kleinfamilie gesehen, die zu unterschiedlichen psychischen Dimensionen der Ontogenese und zu unterschiedlichen Ichwerdungsprofilen bei Jungen und Mädchen führen (vgl. auch Hagemann-White 1984, 86ff.).

Sehr radikal hat Shulamith Firestone diesen Gedanken in ihrem viel gelesenen und kontrovers diskutierten Buch „Frauenbefreiung und sexuelle Revolution“ (1975) zu Ende geführt. Sie plädiert für eine Zerschlagung dieser familiären Triade in der Kleinfamilie als ursächliche Quelle für die Unterdrückung von Frauen bis hin zur Loslösung der menschlichen Reproduktion vom weiblichen Körper.⁵

Selbstkategorisierung, Selbstsozialisation und das weibliche care-Denken

Eine ganz andere Konstruktion bietet der zweite „Klassiker“ in Form der kognitionstheoretischen Überlegungen in Anschluß an Jean Piaget (1983) und Lawrence Kohlberg (1974).

Auch hier geht es um Stufen der kindlichen Entwicklung, auch hier erfolgt die entscheidende Veränderung ca. im fünften, sechsten Lebensjahr, und es geht auch hier um Körpererfahrungen mit der Umwelt. Allerdings handelt es sich um einen mehr manuellen Umgang mit einer zumeist dinglichen Umwelt und um Denkprozesse (auch hier gibt es keine Geschwister).

⁵ Es wäre interessant zu erfahren, wie heute, zwanzig Jahre später, diese These von Teilen des radikalen amerikanischen Feminismus diskutiert wird, wo uns die Entwicklung der Reproduktionstechniken die faktische Möglichkeit dieser Loslösung nicht mehr abwegig erscheinen lassen und Feministinnen darüber nachdenken, welche negativen Folgen das gerade für die Frauen haben wird (jüngst Schneider 1995 über den medizinischen Rohstoff „Fötus“).

Das Kind baut in Auseinandersetzung mit der dinglichen, gegenständlichen Umwelt innere Ordnungsschemata und Repräsentationen von Welt auf. Im Verlaufe der kindlichen Entwicklung entstehen so konsistente Begriffe und logische Denkoperationen. Diese Entwicklung verläuft Piaget zufolge nach vier Prinzipien, die besagen, daß jede Stufe ein qualitativ neues Niveau darstelle, die Reihenfolge der Stufen unumkehrbar sei, diese Stufen jeweils strukturierte Ganzheiten darstellen und jede Stufe das „Denken“ der vorherigen in sich aufnehme und weiterführe. Diese kognitiven Strukturen haben jeweils alterstypische „Denkfehler“, bei denen Piagets Forschung angesetzt hat.

So wird ein kleiner Junge der frühen prä-operationalen Stufe von drei Jahren bei der Frage, ob er einen Bruder habe, wahrheitsgemäß antworten können und auf Nachfrage auch den Namen seines Bruders kennen. Auf die in ihrem Blinkwinkel umgekehrte Frage, ob dieser denn auch einen Bruder habe, wird er nicht antworten können, weil ihm die Transferleistung und der dafür notwendige Perspektivwechsel noch nicht möglich ist. Dabei ist nicht ausgeschlossen, daß der kleine Junge die Frage „richtig“ beantwortet, weil es ihm „beigebracht“ worden ist. Entscheidend ist jedoch, daß er von sich aus nicht denken kann, daß, wenn ich einen Bruder habe, er auch einen haben *muß*, nämlich mich. Dies ist solange nicht problematisch, wie die Erklärungen das Kind zufrieden stellen, es sich „seine Welt“ mit seinen Deutungen hinreichend schlüssig erläutern kann.

Wichtig ist in unserem Zusammenhang die Frage, wie es zum Wandel der altersgemäßen Strukturen kommt. Nicht durch Beziehungs„dramatik“, sondern durch Krisen: Irgendwann können die gemachten Beobachtungen auf dem bestehenden kognitiven Niveau nicht mehr in Einklang gebracht werden, sie verlieren ihre immanente Stimmigkeit. Da aber in der Anthropologie Piagets ein Bedürfnis nach Gleichgewicht besteht, nach Reintegration und Übereinstimmung von Umwelt (im weiteren Sinne) und eigenen Deutungs- und Erklärungsmustern, setzt eine Anstrengung zur Umstrukturierung ein. In einem aktiven Prozeß des „Umdenkens“ wird ein höheres Denkniveau erreicht und so ein neues Gleichgewicht wiederhergestellt (Äquilibration).

Jedem der Denkniveaus liegen bestimmt formale Prinzipien zugrunde, die aufeinanderfolgend aufbauen. So muß in der ersten Stufe (sensomotorische Stufe bis zum zweiten Lebensjahr) beispielsweise der große „kogni-

tive Markstein“ der Objektpermanenz erreicht werden. Konstitutiv für weitere Denkstufen ist, daß Kindern lernen, daß ein Gegenstand oder eine Person auch dann weiterhin existiert, wenn sie aus dem Blickwinkel des Kindes verschwunden ist. Das heißt, daß eine innere Repräsentanz des Gegenstandes oder der Person vorhanden ist.

Das für den Erwerb der Geschlechtsidentität zentrale formale Prinzip erlernen Kinder wie in der Psychoanalyse ungefähr im fünften, sechsten Lebensjahr im Übergang von der zweiten zur dritten Stufen. In der zweiten, der prä-operationalen Stufe, die vom zweiten bis ungefähr zum sechsten, siebten Lebensjahr angesetzt wird, haben die Kinder gelernt, sich symbolische Vorstellungen zu bilden. Dies gilt auch für nicht anwesende Ereignisse, Personen oder Dinge. In dieser Phase setzt auch die Sprachentwicklung ein. Aber das Denken beruht noch auf der kindlichen Egozentrik und dem Prinzip der Kontiguität, also auf raum-zeitlichem Zusammenfallen.⁶

Erst mit der Loslösung davon und dem Erwerb der Objekt-Konstanz im Übergang zur dritten Stufe des konkreten Operierens kann das Kind das Prinzip der Konstanz begreifen und daß dieses auch auf sein Geschlecht zutrifft. Dieses Denken ist zwar noch nicht hypothetisch, sondern bleibt auf der Ebene der konkreten Anschauung, aber es ist dem Kind nun möglich zu begreifen, daß es zu einem Geschlecht gehört und daß das auch so bleiben wird. Diese „Erkenntnis“ ist zuerst nur die Folge eines kognitiven Realitätsurteils, das auf dem Konstanzprinzip beruht. Das Erkennen des eigenen Geschlechts als etwas, daß auch so bleibt, ist dabei am Anfang eine Erkenntnis unter vielen anderen.

Entscheidend sind im weiteren die Prozesse der Selbstsozialisierung, die sich darauf aufbauend vollziehen und die vor allem Lawrence Kohlberg (1974) näher beschrieben hat.

⁶ Magisches Denken ist eine typische Form der prä-operationalen Stufe und des raumzeitlichen Zusammenfallens. Dinge und Vorgänge, die zeitgleich auftreten, werden in kausale Beziehung gesetzt: Der Donner macht den Regen oder umgekehrt. Mit Egozentrik ist hier keine Wertung verbunden im Sinne von Egoismus oder Widersetzlichkeit. Vielmehr meint Egozentrik den Sachverhalt, daß Kinder keinen Perspektivwechsel vornehmen können und Dinge „aus ihrer Warte“ sehen. Sie können beispielsweise nicht denken, daß Erwachsene oder andere Kinder etwas nicht kennen könnten, das sie selbst kennen – die Oma, die in einer anderen Stadt wohnt. Es ist daher auch „sinnlos“, Kinder in dieser Phase mit dem Verweis um Ruhe zu bitten, wenn sie spielen wollten, würden sie ja auch erwarten, daß andere sie nicht störten. Diese Egozentrik verhindert auch, daß Kinder ihre Standpunkte argumentativ verteidigen können.

Bevor darauf näher eingegangen wird, sei noch einmal das Krisenverständnis genannt: Ein Ungleichgewicht wird überwunden durch eine aktive Anstrengung zur kognitiven Umstrukturierung, die es erlaubt, neue Stabilität dadurch zu gewinnen, daß die Stimmigkeit zwischen Umwelt und eigenen kognitiven Mustern wiederhergestellt ist.

Hat das Kind sich selbst einmal als Junge oder Mädchen kategorisiert, finden in der dritten Stufe des konkreten und in der vierten Stufe des formalen Operierens Prozesse der aktiven Selbstsozialisation zum Jungen/Mann oder Mädchen/Frau statt. Sobald Kinder Kategorien bilden können und wissen, daß „männlich“ für sie gilt und für andere Personen wie den Vater, den Nachbarn, können sie die Kategorie „wir Männer“ bilden. Diese Selbstkategorisierung sei, so Kohlberg, der „kritische und fundamentale organisierende Faktor“, der danach kaum noch revidierbar sei, da diese fundamentale Kategorisierung der eigenen Person auch fundamentale Wertungen zur Folge habe (Kohlberg 1974, 344).

In einem aktiven Prozeß, der, wie wir gesehen haben, identitätsstabilisierend wirkt, werden Eigenschaften, Verhaltensweisen und Wertungen des eigenen Geschlechts selektiv angeeignet und positiv bewertet. Die Unterscheidung „mein“ oder „nicht-mein“ Geschlecht wird gleichsam zur strukturierenden Folie, nach der Umwelt aktiv selektiert wird, ein „fundamental organisierender Faktor der Geschlechtsrollen-Attitüden“ (Kohlberg 1974, 459). Zum Teil gehen hier Kinder in bestimmten Phasen sehr rigide vor und wollen dann unbedingt so sein „wie alle Mädchen“ oder „alle Jungen“, auch wenn Eltern versuchen, dem entgegen zu wirken.⁷

Die grundsätzliche Positivbewertung des eigenen Geschlechts sei jedoch bei den Mädchen gebrochener, da sie verpflichtet seien,

„in einer männlichen Welt eine feminine Rolle zu spielen, während Knaben nicht die Verpflichtung haben, in einer weiblichen Welt eine maskuline Rolle zu spielen“ (97).

Dabei war Kohlberg der Meinung, daß das „männliche“ und das „weibliche“ Prinzip und die Grundaspekte der Geschlechtsrollen in gewisser

⁷ Marianne Grabrucker beschreibt in ihrem als Tagebuch verfaßten Buch „Typisch Mädchen...“ (1985), wie sich ihre Tochter Annelie gegen die Intention der Erziehung immer mehr zu einem „typischen Mädchen“ entwickelt.

Weise universell seien. Hier hat auch Kritik innerhalb der Sozialisationsforschung angesetzt. Es finden sich in der Tat erstaunlich stereotype Zuweisungen bei Kohlberg, denen zufolge die Konnotationen von „männlich“ gleich stark und aggressiv und „weiblich“ gleich freundlich und fürsorglich in allen bekannten Gesellschaften zu finden seien (1974, 363 u. 393ff.)

Das Grundprinzip der Argumentation als solcher leuchtet jedoch ein: Kinder müssen sich im kognitionstheoretischen Ansatz die Umwelt strukturierend aneignen, „durch-denken“, und so Stimmigkeiten von Deutungsmustern konstruieren. Da die angeeignete Umwelt nach Mustern geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung strukturiert ist, also faktisch Unterschiede zwischen Frauen und Männern existieren, müssen diese beobachteten Unterschiede ebenfalls in die kognitiven Denkmuster integriert werden. Die kognitive Partitur des Denken ist demzufolge auch eine nach Geschlecht strukturierte.

An Kohlbergs Arbeiten knüpft sich ein anderer Strang innerhalb der sozialisationstheoretischen Diskussion, der bei einer ehemaligen Mitarbeiterin von Kohlberg ansetzt. Carol Gilligan – vor allem ihr Buch „Die andere Stimme“ (1984) – soll hier kurz vorgestellt werden, da sie rege rezipiert worden ist und sowohl innerhalb der Frauenforschung als auch innerhalb der Koedukationsdebatte weiterhin aktuell ist.

Carol Gilligan greift allerdings nicht die Grundaussagen der Kognitionstheorie auf, sondern die Stufen des moralischen Urteils, die Kohlberg auf den kognitionstheoretischen Überlegungen über komplexere Niveaus des Denkens entwickelt hat. Diese Stufen sind insgesamt sehr breit rezipiert worden. Beispielsweise baut Jürgen Habermas Kohlbergs Stufen systematisch in seine kommunikations- und diskurstheoretischen Überlegungen sowie in seine Theorie zur soziostrukturellen Evolution mit ein.⁸

⁸ Den Versuch, eine Kurzfassung der Habermaschen Überlegungen zu machen, ist eigentlich ein unmögliches Unterfangen. Hier sei noch einmal auf das Buch von Klaus-Jürgen Tillmann hingewiesen, dem es gelungen ist, Habermas in Kürze verständlich zu machen. Kurz gesagt, füllt Habermas mit Kohlbergs Ansatz seine Arbeit um individualtheoretische Aspekte auf. Vor allem das 6. Stadium Kohlbergs, die prinzipiengeleitete Moral, sieht Habermas als Beleg für seine Diskursethik, derzufolge in der menschlichen Rede Geltungsansprüche und ein universeller normativer Beurteilungshorizont eingelagert seien: In jeder alltäglichen Kommunikation finde gewissermaßen ein vorbewußter Vorgriff auf die egali-

Kohlberg entwickelt drei Stufen mit jeweils zwei Stadien, in denen ein immer komplexeres und differenzierteres Verständnis von Gerechtigkeit oder Moral entwickelt wird. So ist die erste Stufe der prä-konventionellen Moral durch ein Denken gekennzeichnet, demzufolge etwas danach beurteilt wird, ob „man erwischt“ werden könne oder welche Folgen ein Handeln oder eine Unterlassung habe. Demgegenüber überwiegt in den Stadien 3 und 4 eine konventionelle Moral, die vor allem beurteile, was Recht und Gesetz und was vorgeschrieben sei.

Den Streitpunkt bilden vor allem die beiden Stadien 5 und 6 der letzten Stufe der postkonventionellen oder prinzipiengeleiteten Moral. In dieser Stufe, die mitnichten von allen Menschen erreicht wird, urteilen Menschen nach bestimmten universellen Prinzipien.

Vor allem in dieser Stufe, aber prinzipiell im ganzen Ansatz Kohlbergs, kommt nun Gilligan zufolge ein spezifisches Männer-Denken zum Tragen. Hier zeige sich ein männliches kognitives Basisprinzip, das Primat der Getrenntheit. Autonomie werde hier als Maßstab genommen und damit letztlich eine abstrakte „Gerechtigkeitsmathematik“ zelebriert.

Entsprechend erreichten die Mädchen in den Versuchen, die Kohlberg durchgeführt hatte, signifikant weniger häufig die letzten beiden Stadien 5 und 6. Kohlberg hatte bei diesen Versuchen Kindern moralische „Dilemmasituationen“ vorgelegt.⁹ Entscheidend war die Art und Weise, mit der die Kinder argumentativ an die Interpretation der Fälle herangingen.

tären Normen der Herrschaftsfreiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit statt (Habermas 1973 u. 1970).

⁹ Beispielsweise wurde im berühmten „Heinz-Fall“ den Kindern die Frage vorgelegt, ob Heinz ein Medikament stehlen dürfe, um seine todkranke Frau zu heilen, da er erstens zu arm sei, um es zu kaufen und zweitens der Apotheker sich geweigert habe, es ihm kostenlos zu geben. Hier macht es einen großen Unterschied, wie die Kinder argumentieren: daß es hier um zwei grundsätzliche Werte gehe – Retten von Leben und der Wert des Schutz des Eigentums –, daß aber der zweite Wert höher stehe, oder ob sie lapidar erklären, daß Heinz natürlich stehlen dürfe. Vom Ergebnis her ist es zwar das Gleiche, aber es ging Kohlberg um das Abstraktionsniveau, auf dem die Kinder argumentierten. Wenn nun Mädchen die Frage erörterten, was denn *nach* dem erfolgten Diebstahl mit Heinz passieren würde, welche negativen Auswirkungen beispielsweise ein Gefängnisaufenthalt für den Gesundungsprozeß der Ehefrau haben könnte, erreichten sie nach Kohlbergs Maßstäben kein prinzipiengeleitetes Niveau, weil sie situativ argumentierten und die Maßstäbe ihrer Beurteilung nicht anhand formaler Kategorien ableiteten.

Die Mädchen entwickeln jedoch Gilligan zufolge aufgrund ihrer anderen Erfahrungswelt andere Basisprinzipien, die sich auf dem Primat der Verbundenheit gründeten. Daher argumentierten sie in den einzelnen Fällen anders und werteten die moralische Bedeutung der zur Frage stehenden Problematik anhand anderer Maßstäbe. Der Maßstab ihrer Beurteilung sei durch eine grundlegende Beziehungsorientierung – Gilligan nennt es care-Haltung – getragen. Schließlich plädiert Gilligan dafür, an die Stelle der „Gerechtigkeitsmathematik“ eine „Verantwortungsethik“ zu setzen.

Die Vorstellung einer „anderen“ weiblichen Herangehensweise, eines „weiblichen“ Denkens hat zu vielfältigen Reaktionen geführt. (Selbst Habermas hat in seinem Aufsatz „Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln“ (1983) einige Sätze darüber verloren.)

Interessant ist dieser Ansatz unter anderem auch deshalb, weil hier deutliche Ähnlichkeiten zu der Argumentation von Chodorow zu finden sind: Auch hier wird, allerdings nicht durch die frühkindlichen Ablösungsprozesse begründet, davon ausgegangen, daß weibliche Sozialisation und Ich-Werdung enger mit Aspekten der Beziehungsorientierung und der Gemeinsamkeit verbunden sind als mit Aspekten der Autonomie und Abgrenzung.

Die Mitarbeiterin Habermas', Gertrud Nunner-Winkler, von der Arbeiten über Jugendsozialisation (Döbert, Nunner-Winkler 1975) und über Identität (1987) vorliegen, hat die Annahme eines genuin „weiblichen“ Denkens scharf kritisiert.

Dagegen besteht ein Strang innerhalb der Frauenforschung – wenn auch in der Minderheit – im Konzept der Neuen Weiblichkeit explizit auf einem „Anderen“ der Frau. Dieses Andere wird qua Natur und aus somatischen Erleben erklärt und herausfordernd positiv als weibliche Stärke betont (Sichtermann 1983). Dieses Weibliche bedeute nicht nur menschliche Stärken, sondern es gelte, sie gleichsam subversiv auch als Strategie zu verstehen: Alles, was bei Frauen in der Regel als negativ bewertet werde, ihre Nachgiebigkeit, ihre Emotionalität und Irrationalität, ihr Kokettieren und ihr Hang zu allem, was schön und unpraktisch ist, gelte es bewußt als Strategie gegen die Männer und die Männerwelt zu wenden: gegen die rational-technizistische Eindimensionalität und Verarmung der patriarchalischen Gesellschaft.

Hier lassen sich durchaus Parallelen zu Passagen bei Marcuse erkennen, der davon ausging, daß Frauen in gewisser Weise weniger entfremdet seien, weil sie nur partiell und gebrochener in die Zwänge der kapitalistischen Produktionsweise eingebunden seien und sich so mehr den destruktiven Auswirkungen entziehen können¹⁰.

Das Konzept der Neuen Weiblichkeit hat im Müttermanifest von Frauen innerhalb der Grünen auch eine gewisse politische Auswirkung gehabt: Nicht „linke“ Elemente gelte es in die Politik einzuführen, so lautete der Grundtenor, sondern weibliche Aspekte und die Berücksichtigung der lebensweltlichen Erfahrungen von Müttern. In Hamburg haben die „Frechen Frauen“ um Adrienne Göhler innerhalb der GAL (Grün Alternative Liste) mit der Argumentation einer weiblichen Politik die Frauenfraktion durchgesetzt.

Schließlich wird zur Zeit ganz aktuell der Gedanke eines „spezifisch Anderen“ der Geschlechter und die Frage, ob es das wirkliche gäbe, wieder geführt. Allerdings steht diese Diskussion unter poststrukturalistischen Vorzeichen und unter den Stichworten Postmoderne und Differenz¹¹. Hier hat vor allem das Buch von Judith Butler „Das Unbehagen der Geschlechter“ (1991) die provokative Frage aufgeworfen, ob es eine Differenz der Geschlechter, also eine Dualität von zwei und *nur* zwei Geschlechtern als genuines Organisationsprinzip menschlicher Gesellschaften wirklich gäbe. Butler und die postmodernen Feministinnen (aber auch Männer innerhalb dieser Diskussion) reklamieren hier androgynen Zweifel. Die Differenz sei eine soziale Konstruktion, die in einer symbolischen Ordnung hergestellt werde. Indem die Welt binär strukturiert werde, würden im Sinne des „Teile und Herrsche“ Über- und Unterordnungsstrukturen hergestellt und

¹⁰ Marcuse gehört zu einer Ausnahme innerhalb der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule, da er zumindest etwas über Frauen und Geschlechterverhältnisse geschrieben hat (Habermas, Bovenschen u.a. 1978).

¹¹ Der Versuch, die Diskussion über die Postmoderne kurz zu umreißen, ist ebenso hoffnungslos, wie im Falle Habermas'. Eine gut verständliche Darstellung dieser ansonsten sehr theoretischen und schwer lesbaren Diskussion liefert Wolfgang Welsch „Unsere postmoderne Moderne“ 1993. Die Frauenforschung in den USA hat vor allem den Aspekt aufgegriffen, der die Dominanz der „Großen Erzählungen“ anzweifelt, die immer „Männer-Erzählungen“ gewesen seien und daran anknüpfend Grundsätzlichkeiten in Frage gestellt: die großen Paradigmen der westlichen Aufklärung und die Ideale des abendländischen Männer-Denkens im westlichen Rationalismus und in der Aufklärung (Benhabib, Butler, Cornell, Fraser 1993).

Menschen in ihren Potentialen beschnitten. Mit der Differenz sei gleichsam die Grundlage geschaffen für eine binäre Basisklassifikation, auf deren Grundlage sich qua Analogiebildung ein Geflecht von weiteren Differenzierungen und daraus abgeleiteten Hierarchisierungen bilde.

Bereits 1984 hatte Carol Hagemann-White das Paradigma des „kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit“ durch ihr Buch „Sozialisation männlich-weiblich“ eingeführt. Sie charakterisiert dieses System – oder diese „Ordnung“, wie sie es auch nennt – als einen sozialen Kontext, in dem unabhängig von den Handlungen der einzelnen Individuen eine Polarität der Geschlechter festgelegt sei. Seine immanente Plausibilität erhalte dieses System aus der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit, daß es natürlicherweise und unveränderlich zwei und nur zwei Geschlechter gäbe. Identitätsbildung ist damit für jedes Individuum nur mit einer eindeutigen Zuordnung zu einem der beiden Geschlechter möglich (Gildemeister 1988).¹²

Lernen durch Verstärkung, enger gewickelte Mädchen und die Opfer-Täter-Diskussion

Nun soll auf die lerntheoretischen Überlegungen zum Erwerb der Geschlechtsrolle als letztem „Klassiker“ eingegangen werden.

Die in der Tradition der empirisch-experimentellen Psychologie (John Watson 1878-1950) und des Behaviorismus stehenden lerntheoretischen Überlegungen übertragen ihre Hypothesen – immanent schlüssig – auf das Lernen der Geschlechtsrolle.¹³

Wenn Lernen definiert wird als die Stiftung von Reiz- und Reaktionsverbindungen, so vollzieht sich das Lernen der Geschlechtsrolle, das sex typing, auch über diese Wechselwirkungen von Umweltereignissen – Reiz –

¹² Einen guten Überblick über die Diskussion um diese Differenz und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Frauenforschung liefern Regine Gildemeister und Angelika Wetterer (1992); dieser Beitrag ist auch verständlich, ohne eine nähere Kenntnis der Diskussion um die Postmoderne.

¹³ Es gibt eine unübersichtliche Fülle von empirischen Untersuchungen über unterschiedliche Erziehungspraktiken von Eltern und anderen Erzieherpersonen bei Jungen und Mädchen (vgl. Mischel 1970 oder Maccoby, Jacklin 1974); insgesamt wird vor allem die Uneinheitlichkeit bezüglich der Ergebnisse deutlich.

und Antwortverhalten des Organismus – Reaktion. Dabei sind die Lernmechanismen, die hier zum Tragen kommen – vor allem das instrumentelle Lernen und das Lernen am Modell – keine Mechanismen, die ausschließlich oder in erster Linie für das Erlernen der Geschlechtsrolle gelten. Das Erlernen der Geschlechtsrolle kann der Lerntheorie zufolge „mit denselben Lerngesetzen beschrieben werden (...), die auch auf andere Bereiche des individuellen Verhaltens anwendbar sind“ (Mischel 1966, 56), es ist also ein Lernen wie jedes andere auch.

Beim klassischen Konditionieren, und dessen Erweiterung, dem operanten Konditionieren der Geschlechtsrolle, ist jede Form der Andersbehandlung von Jungen und Mädchen durch ihre Umwelt genannt.¹⁴ Alle geschlechtsgebundenen Muster von Belohnung, Bestrafung in Erziehungspraktiken und Formen der alltäglichen Zuwendung wirken als selektive Verstärker. Aus der Vielfalt der spontan gezeigten Verhaltensweisen der Kinder werden diejenigen Komponenten ausgelesen und verstärkt, die zu der Geschlechtsrolle passen, was im Laufe der Zeit allmählich zu einer Annäherung an die entsprechenden Verhaltensmuster führt. Es entsteht ein Komplex sozialer Verhaltensweisen und Gewohnheitshierarchien. Bedeutsam ist zum Verständnis, daß auch Lerntheorien davon ausgehen, daß der Vollzug einer gelernten Verhaltensweise, also hier ein geschlechtsadäquates Verhalten, sich befriedigend auswirkt und die Funktion der Selbstbefriedigung erfüllt.

Die um ein sozial-kognitives Verständnis erweiterten Annahmen des Modelllernens sehen Lernen nicht nur als Reiz-Reaktions-Prozesse, sondern beziehen auch kognitive Eigenleistungen des Individuums in ihre Überlegungen mit ein. Mit diesem modifizierten Ansatz verbindet sich vor allem der Name Albert Bandura (1979). Bandura geht davon aus, daß Kinder durch Nachahmung und Imitation beobachteter Menschen lernen. Dabei muß es sich nicht um konkret anwesende Menschen handeln, vielmehr

¹⁴ Das klassische Konditionieren beschreibt einen Prozeß, bei dem durch einen Reiz eine Reaktion ausgelöst wird. Das heißt, daß der Organismus erst dann aktiv wird, wenn ein Reiz von außen – durch die Umwelt – einsetzt. In der erweiterten Fassung des operanten Konditionierens wird gerade diese Annahme revidiert und angenommen, daß der Mensch grundsätzlich aktivitätsbereit sei. Operantes, das heißt, auf die Umwelt einwirkendes Verhalten des Organismus, wird im Nachhinein durch die Reaktion der Umwelt verstärkt oder nicht verstärkt.

sind als „Modelle“ auch die medial in Film und Fernsehen dargestellten Menschen Vorbilder für die kulturellen Muster der Gesellschaft.¹⁵

„Tatsächlich ereignen sich nahezu alle Lernphänomene, die sich aus der unmittelbaren Erfahrung ergeben, auf einer stellvertretenden Basis. Man beobachtet, wie andere Menschen sich verhalten und welche Konsequenzen ihnen dies einträgt. Die Fähigkeit, durch Beobachtung zu lernen, ermöglicht den Menschen ausgedehnte, integrierte Verhaltensmuster zu erwerben, ohne sie langwierig und mühsam durch Versuch und Irrtum aufbauen zu müssen“ (Bandura 1979, 22).

Generell gelte jedoch, daß ein Modell für die Beobachtenden attraktiv sein müsse, es müsse also ein Reiz von dem Modell ausgehen und eine Ausstrahlungskraft, damit es nachgebildet wird.¹⁶

Damit wird Lernen am Modell zu einer sozial-kognitiven Eigenleistung des Individuums, in der die Kinder gesellschaftlich angebotene Modelle von „weiblich“ und „männlich“ beobachten, im Verhalten nachahmen, dafür von den Eltern bestärkt werden und so immer komplexere Verkettungen von Verhaltensformen „ihres“ Geschlechts entwickeln. Für den Erwerb der Geschlechtsrolle wird in der Regel die Ähnlichkeitshypothese herangezogen: Kinder merken, daß sie für bestimmte „männliche“ oder „weibliche“ Verhaltensformen belohnt werden und erwerben mit der Zeit eine generelle Einsicht darin, welches der beiden Modelle ihnen ähnlicher ist. Ähnlich wie in den kognitionstheoretischen Überlegungen wird auch hier davon ausgegangen, daß der „richtige Vollzug“ dann auch selbstverstärkend und befriedigend empfunden wird, so daß nicht jedes Mal eine verstärkende Reaktion der Umwelt einsetzen muß.

Diese lerntheoretischen Überlegungen sind aus zwei Gründen interessant. Zum einen sind sie anschlussfähig an die Aussagen der beiden zuerst genannten Theorien: Nach einer „Initialzündung“ im fünften, sechsten Le-

¹⁵ Im Konzept des „stellvertretenden Verstärkers“ wird plausibel erklärt, daß auch die Belohnung des Vorbilds, also des Modells, das beispielsweise im Film durch eine Rolle dargestellt wird, verstärkend wirkt und somit positive Lernkonsequenzen bei dem beobachtenden Kind, das beispielsweise fernsieht, auslöst.

¹⁶ Dabei geht die Machthypothese davon aus, daß Kinder besonders als machtvoll erlebte Modelle nachahmen.

bensjahr – die ödipale Situation in der Psychoanalyse oder der Prozeß der Selbstkategorisierung in der Kognitionstheorie – kann mit lerntheoretischen Annahmen plausibel erklärt werden, wie Prozesse der Verstärkung stattfinden, wie Einübung, Imitationen, Verdichtungen und damit Verfestigungen der Geschlechtsrolle ablaufen.

Lerntheoretische Überlegungen sind zum anderen in ein Buch eingeflossen, das sehr breit diskutiert worden ist: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht“ (Scheu 1977).

Scheu ordnet sich selbst zwar in die Tradition der marxistischen kulturhistorischen Schule ein, der zufolge sich die Persönlichkeit in einem Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt herausbildet. Wenn wir allerdings im folgenden ihre Argumentation verfolgen, finden wir vor allem lerntheoretische Überlegungen und Kategorien wie Stimulation oder verstärkendes Erziehverhalten.

In ihrem Phasenmodell beschreibt Scheu einen Prozeß der „Zurichtung“ jedes Kindes auf Junge/Mann oder Mädchen/Frau. Dieser Prozeß der geschlechtsspezifischen Sozialisierung beginne im Prinzip bereits vor der Geburt und setze sofort beim Neugeborenen durch geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten der Eltern und anderer Personen ein. Systematisch werde im Verhalten zwischen Jungen und Mädchen unterschieden, Kinder in das eine oder andere Geschlecht hineingedrängt und damit von Anfang an in ihren gesamt menschlichen Potentialen beschnitten.

„Wir werden nicht als Mädchen (oder Junge) geboren, wir werden dazu gemacht! Und was heißt das? Es heißt, daß Kinder vom ersten Tag an systematisch in eine Geschlechterrolle gedrängt und zu Wesen deformiert werden, die wir ‘weiblich’ oder ‘männlich’ nennen“ (Scheu 1977, 7).

Dies betreffe Jungen wie Mädchen gleichermaßen, allerdings seien die Auswirkungen für die Mädchen negativer, da die geschlechtsgebundenen Muster die gesellschaftlichen Wertungen der Geschlechter und die weibliche Nachrangigkeit vermittelten. So sei es bezeichnend, daß die angeblich „weiblichen“ Eigenschaften schon in den frühen Lebensjahren die Erwachsenen entlasteten: Mädchen sind in der Regel früher sauber, kleiden sich früher selbstständig an, sind ruhiger und sind früher manuell so geschickt, daß sie kleinere Haushaltstätigkeiten übernehmen können.

Die Kerndifferenz zwischen Jungen und Mädchen wird dabei, Scheu zufolge, bereits im Säuglingsalter hergestellt und damit wesentlich früher als bei den zuvor genannten psychoanalytischen und kognitionstheoretischen Überlegungen.

Schon in der Neugeborenenphase würden Jungen länger gestillt, mehr taktil stimuliert und Mädchen dagegen schneller entwöhnt. Entscheidend sei jedoch die unterschiedliche Behandlung der Kinder im Säuglingsalter. Hier würden die Jungen mehr optisch stimuliert und weniger eng gewickelt, was ihren Bewegungsdrang und ihre körperliche Aktivität erhöhe und damit Autonomie und eine In-die-Welt-Orientierung befördere. Mädchen dagegen würden strenger zur Sauberkeit angehalten, mehr aktustisch und verbal stimuliert, sie würden auch taktil zärtlicher behandelt, woraus sich eher eine auf Kommunikation orientierte Haltung entwickle.

Das dezidiert nach Geschlecht unterschiedliche Verhalten der Umwelt setzt sich im Kleinkindalter durch die Wahl von Spielzeug und im Vorschulalter durch die Anleitung von Spieltätigkeiten und die Unterscheidung von Mädchen- und Jungen-Spielen konsequent fort.

Die Aussagen von Scheu wurden nicht nur breit rezipiert, sondern haben auch vielfältige Kritik erfahren, zumal sich viele ihrer Aussagen, beispielsweise über das engere Wickeln von Mädchen einer Überprüfung entziehen dürften. Die Bedeutung des Buches liegt vor allem darin, daß es nach einer Phase der Frauenforschung, die ihr Augenmerk auf die Benachteiligung von Frauen in der Gesellschaft gelegt hatte, darauf hinwies, wie täglich im Verhalten von Erwachsenen zu Kindern Geschlechterstereotype wirken und wie angeblich „natürliches“ weibliches oder männliches Verhalten hergestellt wird.

Bei aller berechtigten Kritik an agententheoretischen Passagen in dem Buch, bleibt das Verdienst, den Gedanken eines Hergestellt-Seins der angeblich natürlichen „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ in vielen Alltäglichkeiten lange vor der heutigen Diskussion um Postmoderne, Differenz und binärer Codierung radikal formuliert zu haben.

Des weiteren bietet das Buch von Scheu den Ausgangspunkt eines anderen Ansatzes, der innerhalb der Frauenforschung – und gerade in Hamburg – zu heftigen Wogen der Zustimmung oder Ablehnung führte.

Die an der Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik lehrende Frigga Haug bezog sich in ihrer Opfer-Täter-These explizit auf Scheus Aussagen. Sie wirft Scheu im ersten Schritt ein falsches sozialisations-theoretisches Verständnis vor, weil es den Prozeß der Individuierung zu passiv begreife (ein Vorwurf, der generell gegen die Lerntheorie erhoben wird): Das Kind werde als eine Art Schwamm beschrieben, der die Umwelt nur in sich aufnehme. Hier richte sich der Blick nur darauf, was mit dem Kind getan werde, wie auf es eingewirkt werde. Demgegenüber betont Haug, was die Menschen selbst tun und das Verständnis eines aktiven Individuums.

Im Anschluß an die Kritische Psychologie (Holzkamp, Osterkamp) bezieht sie sich auf die Kategorie der Handlungsfähigkeit, also der prinzipiellen Möglichkeit jedes Menschen, Kontrolle über seine eigenen Lebensbedingungen zu erlangen und auszubauen.¹⁷

In Bezug auf die Situation von Frauen in der gegenwärtigen Gesellschaft müsse festgestellt werden, daß es „keinen Zwang gäbe“, daß Frauen „die Gipfel nicht bestiegen“ und „die freie Luft der Höhe nicht atmeten“. Vielmehr verzichteten die Frauen auch auf Entwicklung und begäben sich freiwillig in Abhängigkeit. Mit materiellen Zwängen könne das Ausmaß des Ausschlusses von Frauen in der Gesellschaft nicht erklärt werden. Verschwörungs- und Manipulationstheorien, die wie Scheu eine Erklärung im Wickelverhalten suchten, könnten ebenso wenig greifen wie der Versuch, die Unterordnung der Frauen nur mit der Produktionssphäre zu begründen.

¹⁷ Bei der kritische Psychologie handelt es sich um eine marxistische Subjekttheorie, die versucht, das Feld der Psychologie und der menschlichen Ontogenese nicht der bürgerlichen Sozialisationsforschung zu überlassen. Wie häufig bei marxistischen Ansätzen, wird hier das „spezifisch Menschliche“ mit unerschütterlicher historischer Gründlichkeit vom Pantoffeltierchen über das Tier-Mensch-Übergangsfeld bis zur Gegenwart rekonstruiert. Dennoch halte ich die Kritische Psychologie für einen spannenden Ansatz und viele seiner Kategorien für aussagefähig. Die Vorstellung, daß es im Menschen so etwas gibt, wie das Bedürfnis nach Kontrolle über eigenes Leben und Handlungsfähigkeit kann auch „banale“ Dinge plausibel machen: Beispielsweise kann die Frage, warum sich Kinder immer wieder der Mühe unterziehen, laufen zu lernen, auch damit begründet werden, daß sich dadurch ihre Handlungsfähigkeit – Hände werden frei für den Gebrauch – erweitert und daß sie daraus auch die Motivation beziehen, immer wieder aufzustehen und weiterzumachen.

„Für die weitere Analyse stelle ich die These auf: Jede Unterdrückung, die nicht mit Zwang arbeitet, muß mit der Zustimmung der Beteiligten arbeiten (Haug 1982, 8).

Mit der These, daß jede Unterordnung auch ein Stück Einwilligung beinhalte und auch die Behinderung der Zustimmung bedürfe, stellt sich die Frage, warum dann Frauen einwilligen und zustimmen. Haugs Antwort lautet: Die Einwilligung kommt durch gesellschaftliche Angebote, die in der Frauen-Rolle enthalten seien, und durch Belohnungen zustande. Das Opfer Frau werde dort zur Täterin, wo sie um kurz- und mittelfristiger Vergünstigungen willen, die mit der akzeptierten Frauen-Rolle einhergehen, einwilligt; hier tue sie mit.

Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit dagegen bedeute auch Anstrengung und den Verzicht auf Gemütlichkeit und Annehmlichkeiten, sie könne Risiken beinhalten, emotionale Zurückweisungen und den Verlust von Menschen mit sich bringen.

Aber die biographischen Schnittstellen und Bruchpunkte habe jedes Kind, jedes Mädchen und jede Frau, einzuwilligen und sich reinzubgeben in die Frauen-Rolle oder sich zu verweigern und nicht mitzutun.

Der Opfer-Täter-Ansatz ist innerhalb der Frauenforschung heftig diskutiert worden. Vor allem sah sich Frigga Haug dem Vorwurf ausgesetzt, die Frauen als selbstschuldig für ihre gesellschaftliche Situation zu erklären und damit letztlich die partiarchalischen Strukturen und konkretes Männerverhalten zu entschulden. Insbesondere die Wendung des „freiwilligen Verzichts“ wurde von vielen Frauen als zynisch empfunden (vgl. Argument Studienhefte SH 46, 1982).

Insgesamt ist die Diskussion symptomatisch für einen Trend innerhalb der Frauenforschung, den ich „Subjekt-Setzung“ nenne: Es wird zunehmend nach der Spezifik weiblicher Lebenszusammenhänge gefragt, nach ihre Stärken gesucht, statt die Beschädigungen aus der benachteiligten Stellung zu betonen und nach dem Eigenanteil von Frauen zu fragen.¹⁸ Es geht auch

¹⁸ Am Beginn der Frauenforschung hatte die Analyse des Patriarchats und der Sexismusstrukturen gestanden. Kritisiert wurden der Androzentrismus der herrschenden Wissenschaft, die Gleichsetzung von Mensch und Mann und die blinden Flecken bezüglich weiblicher Lebensrealität. Daran schloß sich die Analyse der Strukturen und Wirkungsweisen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Erziehungsprozesse. Erst im Laufe der Jahre verla-

um die Frage der „Mittäterschaft“, also der Verstrickung von Frauen in die Taten des Patriarchats, die zu ihrer eigenen Diskriminierung und Unterordnung beiträgt.

Die Koedukationsdebatte und der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Geschlechtsstereotypes Lehrerverhalten, beziehungsorientierte Mädchen und dominante Jungen

Zum Schluß sei noch einmal kurz die Frage angesprochen, welche der genannten Theorien, Ansätze und Modellbildungen in die sogenannte neue Koedukationsdebatte eingegangen sind. Wie ist die Diskussion um geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse in der Schule – mit ihrem „Initialargument“, daß unter der Decke formaler Gleichheit in der Schule eine Verfestigung von Geschlechterstereotypen und geschlechtsrollenspezifischem Verhalten stattfände und damit eine Benachteiligung von Mädchen hergestellt werde – theoretisch unterlegt?

Dazu müssen drei Aspekte im Vorwege berücksichtigt werden:

- ♦ Die Theoriebildung zur Geschlechtsspezifität hat, wie wir gesehen haben, außerhalb des Gegenstandsbereiches Schule stattgefunden. Theoretische Anschlußmöglichkeiten waren hier also nicht gegeben.
- ♦ Die Koedukationsdebatte wurde Ende der 70er und zu Beginn der 80er Jahre von Praktikerinnen initiiert. Sie wurde bis Mitte der 80er Jahre überwiegend innerhalb der Frauenforschung und in frauenbewegten Kreisen (Pädagoginnen, Journalistinnen) geführt (beispielsweise Ingrid Strobel 1981 in Emma), und sie erhebt bis heute nicht den Anspruch, im engeren Sinne sozialisationstheoretisch zu sein.¹⁹

gerten sich die Arbeiten mehr hin zu der Betonung weiblicher Besonderheiten und Stärken. Es werden vermehrt theoretische Modelle gesucht, die Frauen als aktiv handelnde Subjekte begreifen. Nicht wissenschaftlich, aber irgendwie erfrischend in der Weigerung, Frauen als Opfer darzustellen, sind die Bücher von Cheryl Benard und Edit Schlaffer.

¹⁹ Spätestens seit 1988 ist diese Diskussion aus dem engeren Kreis feministischer und akademischer Diskussion herausgetreten, wie unter anderem die Veröffentlichungen in der ZEIT (April 1990) oder im STERN (Mai 1992) veranschaulichen. Gerade in den Jahren 1989 bis 1992 sind eine Fülle von Publikationen auch in den renommierten Fachzeitschriften über die Koedukation veröffentlicht worden (Themenhefte erschienen beispielsweise in Hamburg macht Schule 1989, Die Deutsche Schule 1990, Pädextra 1991, Bildung und Erziehung 1992 und Zeitschrift für Pädagogik 1992). Für einen Überblick: Brehmer 1982 u. 1987a u. b, Faulstich-Wieland 1987 u. 1991 u., Prengel 1987, Pfister 1988).

- ♦ Schließlich ist die Koedukationsdebatte stark von der Frauenforschung geprägt, die eine gewisse Theoriedistanz und Ferne von der traditionellen – und das heißt männlichen – „Alma Mater“ sowie einen offensiven Eklektizismus bewußt zu ihren Stärken zählt (dazu Knapp/Wetterer 1992, 10).

Zusammengefaßt: Die Koedukationsdebatte ist keine theoretische, in den seltensten Fällen finden sich in den Arbeiten explizite Theoriebezüge, zumeist nur Theorieversatzstücke. Hier empfiehlt sich daher zur Beantwortung der gestellten Frage nach dem Theoriebezug eine Herangehensweise, die andersherum vorgeht: Es werden zuerst die einzelnen Argumentationsstränge innerhalb der Koedukationsdebatte unterschieden und der theoretische Bezugsrahmen gleichsam rückwirkend „herausgelesen“.

Dabei handelt es sich auch hier bei den unterschiedenen Argumentationssträngen ein Stück weit um „künstliche“ Trennungen, da wir innerhalb der Koedukationsdebatte zumeist eine Mischung von Argumenten, genauer Argumentationsverbünde vorfinden. Daher können die genannten Literaturhinweise auch nicht als Beleg für eine Position dienen. Vielmehr weise ich hier auf Arbeiten hin, in denen *auch*, oder im verstärktem Maße – aber nicht ausschließlich – in der genannten Weise argumentiert wird.

Der erste Argumentationsstrang ist bereits älter und thematisiert die unterschiedlichen *Darstellungsweisen von Geschlechtern* und ihren Eigenschaften sowie Tätigkeiten in Schulbüchern (Wagner, Fräsch, Lamberti 1978). Die Reproduktion von Geschlechterstereotypen, in denen der Vater ins Auto steigt, um zur Arbeit zu fahren, und die Mutter mit der Schürze bekleidet lächelnd in der Küche wirkt, vermittelt den Kindern dieser Argumentation zufolge nicht nur eine verzerrte Wahrnehmung der Wirklichkeit, sondern reduziere die Geschlechter in ihren Tätigkeiten und Fähigkeiten, bewerte die Geschlechter und geschlechtstypischen Tätigkeiten und Eigenschaften und trage damit zu einem vereinfachten und sexistischen Bild der Geschlechterverhältnisse bei. Hier findet sich letztlich eine lerntheoretische Argumentation, die die Verstärkerfunktion solcher Geschlechterdarstellungen und der durch sie angebotenen Geschlechter-Modelle betont.

Eine weitere Linie innerhalb der Koedukationskritik thematisiert das unterschiedliche *Zuwendungsverhalten* von Lehrern und Lehrerinnen gegen-

über den Schulkindern. So erhielten Jungen zumeist mehr Zuwendung, würden mehr aufgerufen, erhielten mehr Lob und Tadel und erführen – und sei es durch strafende Zuwendung – eine größere Aufmerksamkeit (Frasch, Wagner 1982, Spender 1985, Skinnisgrud 1984). In dieser unterschiedlichen Behandlung werde die gesellschaftliche Höherbewertung des Männlichen reproduziert. Hier ist deutlich eine Argumentationslinie zu erkennen, die lerntheoretisch die verstärkende Funktion von geschlechtsgebundenen Mustern im Erzieher-, hier Lehrerverhalten, und seiner strafenden und lobenden Zuwendung thematisiert, wie Ursula Scheu das für den Säugling, das Kleinkind und Kinder im Vorschulalter dargelegt hat.

Eine andere Argumentationslinie wendet sich – beeinflusst von Teilen der feministischen Linguistik (Pusch 1984, Trömel-Plötz 1984) – dem Bereich des *geschlechtsspezifischen Sprach-, Sprech- und Gesprächsverhaltens* zu. In Kommunikationen würden durch das dominante Verhalten der – hier – Schuljungen in der Schule Über- und Unterordnungsstrukturen geschaffen. Die Jungen redeten nicht nur lauter, mehr und öfter (auch wenn es nichts zu sagen gäbe), – sie unterbrechen auch öfter, hörten nicht zu oder werteten die Gesprächsbeiträge der Mädchen durch Unmutsäußerungen oder verbale Minimaläußerungen wie „aha“ und „mh“ ab. (Wagner, Barz, Maier-Störmer, Uttendörfer-Marek, Weidle 1984; Spender 1985, Skinnisgrud 1984, Enders-Dragässer, Fuchs 1989). Hier fließt sozialisationstheoretisch zum einen das Stichwort der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Geschlechtscharaktere ein, das aus zwei theoretischen Linien – der psychoanalytischen Variante durch Chodorow und der kognitionstheoretischen Variante von Gilligan formuliert wird.²⁰

Das außengesteuerte und mehr auf Autonomie und abgrenzende Selbstdarstellung zielende Ichwerdungsprofil der Jungen erlaubt ihnen in der Schule einen dominanten Kommunikationsstil, der Gruppenprozesse und andere Teilnehmer und Teilnehmerinnen weniger berücksichtigt. Das – in Gilligans Worten – care-Verhalten der Mädchen dagegen, ihr stabilisieren-

²⁰ Jürgen Zinnecker hat bereits 1972 in seinem Buch „Emanzipation der Frau und Schulausbildung“ – allerdings unter dem Blickwinkel, welche Funktion die Schule im Kapitalismus habe – auf die Ambivalenz in der Wertschätzung des weiblichen Sozialcharakters durch die Schule hingewiesen. Seine Arbeit über die Doppelbödigkeit der Belohnung „weiblicher Tugenden“ wie Fleiß und Freundlichkeit und die negativen Auswirkungen der Schein-Privilegierung der Mädchen in der Schule ist breit rezipiert worden.

des, ausgleichendes Sozialverhalten werde gleichsam zur Entlastung von den Lehrpersonen für das Gelingen von Unterricht mit eingebunden und eingefordert, allerdings nicht als Lernleistung honoriert. Damit würden die Mädchen im Unterricht benachteiligt und die Jungen ihrerseits in ihrem dominanten Kommunikationsverhalten – und der immanenten Botschaft, sie seien anders, besser, sie dürften das – bestärkt. Es fließen hier zum zweiten indirekt auch wieder lerntheoretische Überlegungen über die verstärkende Wirkung des Lehrerverhaltens und – ungewollt – des beziehungsorientierten und ausgleichenden Verhaltens der Mädchen ein.

Eher kognitions-theoretische Unterlegungen mit den zentralen Stichworten Selbstkategorisierung und anschließender Selbstsozialisation haben Argumentationslinien, die sich im Rahmen von *Selbstkonzepten und Selbstvertrauen* bewegen.

Passives Verhalten von Mädchen in der Schule und ihre Inaktivität resultieren demzufolge daraus, daß sich „männliches“ Leistungsverhalten, interaktive Durchsetzungsfähigkeit und sprachlich-intellektuelle Selbstdarstellung nicht mit den weiblichen Geschlechtsrollennormen in Einklang bringen ließen, deren selektive Aneignung nach der erfolgten Selbstkategorisierung durch die Mädchen vorgenommen wird. Hier ordnet sich auch das Angst-vor-Erfolg-Theorem ein: Die Motivation für Leistungsverhalten und Erfolge sei bei Mädchen gebrochen, da Leistungsverhalten erstens nicht mit den Rollennormen der „Weiblichkeit“ korrespondiere. Zweitens würden die vorgenommenen Kausalattributionen der Lehrpersonen, der Eltern, aber auch der Schulkinder selbst gute Schulnoten von Mädchen eher als Folge von Fleiß, Ordentlichkeit und ähnlichem werten, nicht von Intelligenz. Aufgrund der „paradoxen Liebe“, die Mädchen für ihre Schulleistungen erhielten – „Das hast du aber schön gemacht.“ statt „Du bist ein kluges Kind.“ - könne eine gute Schulleistung nicht automatisch, häufig nur in gebrochener Weise in ein gehobenes Selbstwertgefühl umgesetzt werden (Horstkemper 1987; dazu auch Zinnecker, siehe Fußnote 20).

Des weiteren gibt es einen Argumentationsstrang, den ich als *geschlechtsspezifisch stereotypisierte Handlungsfelder* bezeichnen möchte und der sehr häufig mit der unterschiedlichen Wahl der Schulfächer und Leistungsverhalten von Mädchen und Jungen bei verschiedenen Fächern in Zusammenhang gebracht wird.

Der Argumentationsgang lässt sich vereinfacht wie folgt darstellen: Da im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit (Hagemann-White 1984) auch die Schule nach einer „weiblichen“ und „männlichen“ Orientierung strukturiert sei, sie also auch wie alle anderen gesellschaftlichen Bereiche eine binäre Codierung erfahre, finde auch in der Schule eine Abgrenzung vom „anderen“ Geschlecht statt. Schulkinder ordneten sich vorzugsweise über die Wahl der Schulfächer (wo möglich) oder das gezeigte Engagement in den einzelnen Fächern dem „eigenen Geschlecht“ zu, indem die Jungen die „Jungenfächer“ Mathematik und Naturwissenschaften präferierten und die Mädchen die „Mädchenfächer“ Biologie, Sprachen und Deutsch – und dies eben auch gegen die Ermutigung der Lehrer und Lehrerinnen oder Eltern (Metz-Göckel 1987, Kreienbaum, Metz-Göckel 1992).²¹

Dieses Sich-Einordnen in die dem eigenen Geschlecht adäquaten Handlungsfelder hat zum einen eine kognitionstheoretische Unterlegung, der zufolge Kinder nach der Selbstkategorisierung selbsttätig die Umwelt – hier Schulfächer – nach Geschlechtern selektiv werten und aneignen. Das fügt sich in die Überlegungen von Carol Hagemann-White ein, denen zufolge im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit eine Identitätsbildung nur möglich ist, wenn „mensch“ sich eindeutig zu einem und nur zu einem Geschlecht zuordne und auch in Teilbereichen des Verhaltens möglichst wenig androgynen Zweifel aufkommen lasse.

Insgesamt überwog lange innerhalb der Koedukationskritik das, was ich Opfer-Argumentationen nennen möchte (dazu auch Tzankoff 1993 u. 1995). Dies wird sehr deutlich bei jenen Argumentationslinien, die im weiteren Sinne lerntheoretisch hinterlegt sind und überwiegend mit dem verstärkenden oder sanktionierenden Verhalten der Lehrer und Lehrerinnen argumentieren. Da werden die Schulumädchen zwar nicht mehr enger gewickelt als die Jungen, aber das gesamte Lehrer(innen)verhalten zwingt die Mädchen geradezu in eine „typisch Mädchen“-Rolle. Ähnlich agenten-

²¹ Interessant ist dabei – und es sollte uns zu denken geben –, wie sehr die empirisch belegten Fächerpräferenzen und die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sich mit unserem alltagsweltlichen Vorstellungen decken, mit unseren Vorstellungen von „typisch Mädchen“ und „typisch Junge“ korrespondieren und sich einfügen in das herrschende Denken von komplementären Geschlechtscharakteren, demzufolge das eine Geschlecht das „ergänzend“ kann, was das andere nicht beherrscht.

theoretisch wirken auf Dauer Argumentationen, die Schuljungen zu kleinen interaktiven Prinzen erklären, die sich das Feld Schule selbstbewußt aneignen, die Mädchen ständig unterbrechen und unterdrücken und es sogar schaffen, das gesamte Lehrer(innen)verhalten zu ihren Gunsten zu beeinflussen.

Der Ansatz des beziehungsorientierten weiblichen Sozialcharakters ist zwar theoretisch nachvollziehbar, wie ich meine, besonders in der Weise, wie Chodorow die unterschiedlichen Ablösungsprozesse von Kindern und die daraus resultierenden Ichwerdungsprofile von Jungen und Mädchen beschreibt. Die Frage bleibt aber, inwieweit Menschen lebenslang „Opfer“ dieser frühkindlichen Einflüsse sind. Sonst wird letztlich mit dieser Argumentation ein Perpetuum mobile konstruiert. Polemisch ausgedrückt: Die Kleinkinder erfahren in der Kleinfamilie unterschiedliche Ablösungsprozesse, daraus resultieren unterschiedliche Sozialcharaktere, und weil dies so ist, verhalten sie sich in der Schule wieder unterschiedlich. (Die Lehrer und Lehrerinnen können da auch nicht viel tun, da sie einerseits den Unterricht organisieren müssen, und da sie ja auch einmal als Kinder in einer patriarchalischen Kleinfamilie unterschiedliche Ablösungsprozesse erfahren haben...).

Insgesamt hat ein Teil der Koedukationsliteratur den Eindruck erweckt, der „heimliche Lehrplan“, die Frauen- und – vor allem – Mädchendiskriminierung funktioniere ohne nennenswerte Widerstände, und eine aktive Inbesitznahme der Schule durch selbstbewußte Mädchen sei kaum möglich. Aus feministischer Sicht ist dabei ärgerlich, daß die in der Schule agierenden Mädchen ziemlich farblose – und letztlich auch eher „dümmlische“ - Geschöpfe sein müßten.

Erhellender sind die kognitionstheoretischen Überlegungen, die darauf hinweisen, daß Kinder sich selbsttätig als „das eine“ Geschlecht identifizieren und dann in der Schule – beispielsweise über Leistungsverhalten – versuchen, sich möglichst geschlechtsadäquat zu verhalten, um dann als „richtiger“ Junge Französisch „blöd“ zu finden. Dies wird plausibel verstärkt durch das Paradigma von der Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Welt: Wenn es stimmt, daß die Welt binär – nach zwei und nur zwei Geschlechtern – aufgeteilt ist und Identitätsbildung nur als „Männliches“ oder „Weibliches“ möglich ist, dann macht es einen subjektiven Sinn, wenn auch Kinder und Jugendliche in der Schule diesbezüglich möglichst

„eindeutig“ erkannt werden wollen. So kann auch erklärt werden, daß beispielsweise Mädchen trotz intensiven Zuredens und auch unter Druck sich dann doch nicht für Mathematik oder Technik erwärmen können. Mädchen sind dann nicht nur Opfer, sondern aktive Wesen, die sich aus Gründen, die zumindest für sie selbst rational sind, auch „weiblich“ verhalten – wollen (?).

Ein grundlegender Widerspruch ist innerhalb der Koedukationsdebatte noch nicht richtig gelöst, aber in neueren Publikationen durchaus erkannt (vgl. auch Nyssen, Schön 1992): Einerseits sollen die Mädchen nicht zu Opfern in der Schule „degradiert“ werden, da auch sie selbstbewußt Handelnde sind, und auf der anderen Seite die Jungen als „kleine Helden in Not“ (Schnack, Neutzling 1993) mitnichten nur erfolgreich in der Schule ihre Interessen durchsetzen; dennoch stimmt es, daß Schule kein geschlechtsneutraler Ort ist, Kinder in der Schule immer noch erstaunlich geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und Präferenzen entwickeln und Mädchen in ihren Entfaltungsmöglichkeiten benachteiligt werden.

Zunehmend wird innerhalb der Koedukationsdebatte auch mit den Stichworten *Interaktion und Identitätsbildung* argumentiert. Damit befinden wir uns im Bezugsrahmen des Symbolischen Interaktionismus, der zwar auch zu den „großen“ klassischen Sozialisationstheorien gehört, aber im Gegensatz zur Psychoanalyse, Lerntheorie und Kognitionstheorie nichts über Geschlechterverhältnisse aussagt. Das – geschlechtslose – Subjekt erwirbt dem Symbolischen Interaktionismus zufolge seine Identität in Interaktionen und kann trotz der Inkonsistenzen der Normensysteme und Widersprüchlichkeiten der Handlungskontexte Authentizität wahren: In einem widersprüchlichen Prozeß des role taking und role making, in einem Wechselverhältnis zwischen Akzeptanz gesellschaftlicher Normen und dem Entwerfen eigener Vorstellungen balanciert das Subjekt jeweils anteilig Elemente der persönlichen Identität und einer sozialen Identität aus und erwirbt eine authentische Ich-Identität.

Für die Frauenforschung ist gerade jener Teil des symbolisch-interaktionistischen Subjektsmodells attraktiv, der ein aktives Individuum konzipiert, das in einem Prozeß aus Anpassung, Widerstand und mitgestaltender Teilnahme an der sozialen Umwelt individuelle Handlungskompetenzen erwirbt und seine Subjektivität ausbildet. Dies deckt sich mit der Tendenz zur Subjektsetzung innerhalb der Frauenforschung, die nicht mehr nur die

gesellschaftliche Benachteiligung von Frauen thematisiert, sondern auch Frauen als aktiv Handelnde herausstellen will. Kurz: Der Begriff „Identität“ ist positiv besetzt (dazu genauer Tzankoff 1995, 10ff.). An „Identität“ koppelt sich „irgendwie“ die Konnotation gelungener Sozialisation im Sinne von subjektiver Handlungsfähigkeit und Aneignung gesellschaftlicher Wirklichkeit ohne kritiklose Anpassung. Im Gegensatz zum Begriff der „Individualität“ oder „Individualisierung“ in Becks Risikogesellschaft (1986) verbinden sich mit Identität keine Situationen von Vereinzelung und Desorientierung.²² Vielmehr verknüpft sich damit die Vorstellung eines Mit-sich-selbst-identisch-Seins des Subjekts.

Es gibt hier zwei Elemente, an die es auch bei der Analyse schulischer Sozialisation anzuknüpfen gilt: das Element des aktiven Subjekts und das Element der Ambivalenz und Widersprüchlichkeit und ihrer je individuellen Ausbalancierung.

Sollten diese Annahmen des Symbolischen Interaktionismus auch für Kinder und Heranwachsende in der Schule Gültigkeit besitzen, so verfügen auch Mädchen über Formen der Inbesitznahme und des Gestaltungswillens, die über reine Abwehr und „Aushalten“ hinausgehen.

Auch die Schule selbst ist ein widersprüchlicher Ort. Den Kindern wird hier das Erlernen von zwei Partituren abverlangt, und diese Partituren sind ambivalent und brüchig: Zum einen müssen sie sich qualifizieren, „für's Leben lernen“, zum anderen sollen sie ihre Geschlechtsidentität stabilisieren. Das reibt sich dort, wo ein deftiges Fußballspiel „irgendwie“ besser zu einem Jungen paßt als einen „sauber geschriebenen Französisch-aufsatz“ abzugeben, und ein Mädchen, das sich für Mathematik, Physik und Latein begeistert, „irgendwie“ nicht wie „ein typischen Mädchen“ ist. Die beiden Anforderungsstrukturen liegen zum Teil quer zueinander, und der Schüler und die Schülerin müssen sich ein Stück weit „selbst entscheiden“, welcher sie mehr gerecht werden wollen.

Wenn ich Identitätsbildung in diesem Sinne als Prozeß von Entscheidungen zwischen verschiedenen Möglichkeiten und eigenen Bedürfnissen interpretiere, gilt es, danach zu fragen, warum sich Subjekte – hier Schüler

²² Zum Trend der Individualisierung und weiblichen Lebenszusammenhängen siehe den Aufsatz von Elisabeth Beck-Gernsheim (1983) „Vom 'Dasein für andere' zum Anspruch auf ein Stück eigenes Leben“.

und Schülerinnen – in die eine oder andere Richtung *entscheiden*. Hier folge ich also der Täter-Argumentation von Frigga Haug. Schulforschung müßte sich dann der Frage zuwenden, welchen Aufforderungscharakter und welche Angebote schulische Interaktionen enthalten und welche Alternativen sie eröffnen. Diese Angebote sind mit den gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und der Zweigeschlechtlichkeit verwoben. Aber sie setzen sich nicht bruchlos oder eindeutig als Handlungszwänge um. So gesehen sollten auch die sich in den schulischen Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen einspielenden Unter- und Überordnungen widersprüchlich gesehen werden. Sie sind nicht allein auf patriarchalisches Dominanzverhalten oder „weibliche“ Passivität oder Eingeschüchtertheit zurückzuführen. Vielmehr sind bei den Verhaltensweisen zwischen Jungen und Mädchen auch verführende Elemente eines *spannenden und lustvollen* Prozesses beteiligt (Horstkemper 1993). Für Mädchen ergeben sich aus der „Weiblichkeits“-Rolle bestimmte Angebote – wie beispielsweise eine spezifische Rücksichtnahme, Komplimente – die ein Sich-Einlassen zumindest bedenkenswert erscheinen lassen. Warum sich wehren, wenn die Lehrerin der Meinung ist, daß die Jungen die schweren Kisten bei strömendem Regen über den Schulhof tragen sollen? Die in den gesellschaftlichen Weiblichkeitsentwürfen enthaltene „Verführung zur Selbstzurücknahme“ (Flaake 1991, 23) besteht in dem Angebot an Mädchen, sich den „Mühen und Anstrengungen“ des Lernens partiell zu entziehen und über Attraktivität Begehren auf sich zu ziehen. Jungen wie Mädchen

„wollen nicht nur sozial, sondern auch sexuell anerkannt, gemocht, geliebt, begehrt sein, eben nicht nur als leistungsfähige Persönlichkeiten, sondern als sexuell attraktive männliche und weibliche Körperwesen (...) Es scheint lohnenswert, darüber nachzudenken, ob nicht schon das Verhalten von Kindern stärker durch ihre sexuelle Körperwahrnehmung und die damit verbundenen Gefühle gegenüber dem anderen Geschlecht bestimmt ist, als bislang angenommen wurde“ (Milhoffer 1990, 48 f.).

Schule ist also *auch* ein Feld eines vergleichsweise folgenlosen Ausprobierens der eigenen Geschlechtsrolle. Das heißt auch, daß Mädchen auch in der Schule im Sinne Frigga Haugs immer wieder die Möglichkeit ha-

ben, einzuwilligen und die angebotenen Weiblichkeits-Modelle anzunehmen, sowie sie immer wieder zurückzuweisen.

Die Koedukationsdabatte wird zukünftig noch mehr darauf achten müssen, die Schule insgesamt als einen ambivalenten Ort und die darin agierenden Schüler und Schülerinnen als widersprüchliche darzustellen sowie die Aspekte der aktiven Bemeisterung schulischer Lebenswelt, ihrer institutionengebundenen Leistungsanforderungen, aber auch ihrer zweigeschlechtlichen Segmentierung zu berücksichtigen, wenn sie Mädchen nicht nur zu Opfern erklären will.

Literatur

- Bandura, A. (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Beck-Gernsheim, E. (1983). Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück eigenes Leben: Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt, Heft 3, 307-336
- Benhabib, S., Butler, J., Cornell, D. Fraser, N. (1993). Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main: Fischer
- Brehmer, I. (1982). Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim u. Basel: Beltz
- Brehmer, I. (1987a). Ist Koedukation möglich? In: A. Prengel. Schulbildung und Gleichberechtigung. Frankfurt/Main: Frauenliteraturvertrieb, 151-169
- Brehmer, I. (1987b). Koedukation in der Schule: Benachteiligte Mädchen. In: H. Faulstich-Wieland (Hg.). (1987), 80-111
- Brenner, C. (1976). Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt/Main: Fischer
- Butler, J. (1991). Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Chasseguet-Smirgel, J. (Hg.) (1974). Psychoanalyse der weiblichen Sexualität. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Chodorow, N. (1978). The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender. Dt. 1985, Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Frauenoffensive
- Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 1990, 1. Beiheft

- Döbert, R., Nunner-Winkler, G. (1975). Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. 3. Auflage 1982, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Enders-Dragässer, U., Fuchs, C. (1989). Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim u. München: Juventa
- Faulstich-Wieland, H. (Hg.) (1987). Abschied von der Koedukation? Materialien zur Sozialarbeit und Sozialpolitik Bd. 18, Frankfurt/Main: Fachhochschule Frankfurt/Main
- Faulstich-Wieland, H. (1991). Koedukation – enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Faulstich-Wieland, H. (1995). Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Firestone, Sh. (1975). Frauenbefreiung und sexuelle Revolution. Orig. 1970, Frankfurt/Main: Fischer
- Flaake, K. (1991). Auf eigene Fähigkeiten vertrauen, statt sich „liebevoll“ zurückzunehmen. Weibliche Adoleszenz und die Bedeutung einer geschlechtsbewußten Pädagogik. In: Pädextra, Heft 9, 20-25
- Frasch, H., Wagner, A. C. (1982). „Auf Jungen achtet man einfach mehr...“. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: I. Brehmer (Hg.). Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim u. Basel: Beltz, 260-278
- Freud, S. (1905). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Studienausgabe Band V, Frankfurt/Main: Fischer, 37-145
- Freud, S. (1917). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Band I. Frankfurt/Main: Fischer, 33-445
- Freud, S. (1924). Der Untergang des Ödipuskomplexes. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 243-251
- Freud, S. (1925). Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschieds. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 253-267
- Freud, S. (1930). Das Unbehagen in der Kultur. Studienausgabe Band IX. Frankfurt/Main: Fischer
- Freud, S. (1931). Über libidinöse Typen. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 267-272

- Freud, S. (1931). Über die weibliche Sexualität. Studienausgabe Band V. Frankfurt/Main: Fischer, 273-292
- Freud, S. (1933). Neue Folgen der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe Band I. Frankfurt/Main: Fischer, 447-608
- Gildemeister, R. (1988). Geschlechtsspezifische Sozialisation. Neuere Beiträge und Perspektiven zur Entstehung des „weiblichen Sozialcharakters“. In: Soziale Welt, Heft 4, 486-503
- Gildemeister, R., Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: G.-A. Knapp, A. Wetterer (Hg.). Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg: Kore, 201-254
- Gilligan, C. (1984). Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München u. Zürich: Piper
- Grabrucker, M. (1985). „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Ein Tagebuch. Frankfurt/Main: Fischer
- Habermas, J. (1970). Der Universalitätsanspruch in der Hermeneutik. In: Habermas (1973). Kultur und Kritik. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 264-301.
- Habermas, J. (1973). Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Habermas, J. (1983). Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Habermas, J., Bovenstein, S. u. a. (1978). Gespräche mit Herbert Marcuse. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Hagemann-White, C. (1984). Sozialisation – männlich weiblich? Opladen: Leske & Budrich
- Hamburg macht Schule. Zeitschrift für Hamburger Lehrerinnen und Lehrer, 1989, Heft 5
- Haug, F. (Hg.) (1980). Frauenformen. Alltagsgeschichten und Theorie weiblicher Sozialisation. Argument Sonderband AS 45, Berlin: Argument
- Haug, F. (Hg.) (1981). Frauen – Opfer oder Täter? Diskussion, Argument Studienhefte SH 46, Berlin: Argument
- Horstkemper, M. (1987). Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim u. München: Juventa
- Horstkemper, M. (1993). Es ist schließlich eins der schönsten Dinge, das andere Geschlecht kennenzulernen. Koedukativer Unterricht aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Pädagogik, Heft 7-8, 33-37

- Janssen-Jurreit, M. (1978). *Sexismus. Über die Abtreibung der Frauenfrage*. München u. Wien: Carl Hanser
- Knapp, G.-A., Wetterer, A. (Hg.) (1992). *Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Freiburg: Kore
- Kohlberg, L. (1974). *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Kreienbaum, M. A., Metz-Göckel, S. (1992). *Koedukation und Technikkompetenz. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert*. Weinheim u. München: Juventa
- Kutter, P. (1989). *Moderne Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewußter Prozesse*. München u. Wien: Verlag Internationale Psychoanalyse
- Maccoby, E. E., Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press
- Metz-Göckel, S. (1987). Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 4, 455-471
- Milhoffer, P. (1990). Koedukation und Sexismus. Für eine Neubestimmung der Sexualerziehung vor dem Hintergrund der Koedukationsdebatte. In: *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*, 1. Beiheft 1990, 44-61
- Mischel, W. (1966). A social-learning View of Sex differences in Behaviour. In: E. E. Maccoby, (Ed.). *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press, S. 56-81
- Mischel, W. (1970). Sex-typing and Sozialization. In: P. Mussen, (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. New York: Wiley, 3-72
- Mitchell, J. (1985). *Psychoanalyse und Feminismus. Freud, Reich, Laing und die Frauenbewegung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Nunner-Winkler, G. (1987). Identitätskrise ohne Lösung: Wiederholungskrisen, Dauerkrise. In: H.-P. Frey, K. Haußer (Hg.). *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung*. Stuttgart: Enke, 165-178
- Nyssen, E., Schön, B. (1992). Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven feministischer Schulforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 6, 855-871
- Oevermann, U., Allert, T., Gripp, H., Konau, E., Krambeck, J., Schröder-Caesar, E., Schütze, Y. (1976). Beobachtungen zur Struktur der sozialisationen Interaktion. Theoretische und methodologische Fragen der Sozialisationsforschung. In: M. Auwärter, E. Kirsch, K. Schröter (Hg.). *Seminar: Kommunikation. Interaktion. Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 371-403

- Pädextra, 1991, Heft 9
- Pfister, G. (Hg.) (1988). Zurück zur Mädchenschule. Beiträge zur Koedukation. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft
- Piaget, J. (1983). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt/Main: Fischer
- Pusch, L. F., (1984). Das Deutsche als Männersprache. Aufsätze und Glossen zur feministischen Linguistik. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Scheu, U. (1977). Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt/Main: Fischer
- Schnack, D., Neutzing, R. (1993). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt
- Schneider, I. (1995). Föten. Der neue medizinische Rohstoff. Frankfurt/Main: Campus
- Sichtermann, B. (1983). Weiblichkeit – Zur Politik des Privaten. Berlin: Wagenbach
- Skinnisgrud, T. (1984). Mädchen im Klassenzimmer: warum sie nicht sprechen. In: Frauen und Schule, August 1984, 21-23
- Spender, D. (1984). Mit Aggressivität zum Erfolg: Über den doppelten Standard, der in Klassenzimmern operiert. In: S. Trömel-Plötz (Hg.). Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/Main: Fischer, 71-89
- Der Stern. Koedukation. Trennung macht Schule, Nr. 22, Mai 1992
- Strobel, I. (1981). Koedukation macht Mädchen dumm. Ein Plädoyer für Mädchenschulen. In: Emma, Heft 3, 8-13
- Tillmann, K.-J. (1989). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt
- Trömel-Plötz, S. (Hg.) (1984). Gewalt durch Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen. Frankfurt/Main: Fischer
- Tzankoff, M. (1993). Interaktionsforschung und Geschlechtersozialisation. Zur Kritik schulischer Interaktionsstudien. In: K.-J. Tillmann (Hg.). Jugend weiblich – Jugend männlich. Opladen: Budrich & Leske, 124-133
- Tzankoff, M. (1995). Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule. Opladen: Budrich & Leske

- Wagner, A. C., Barz, M., Maier-Störmer, S., Utendorfer-Marek, I., Weidle, R. (1984). Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Weinheim u. Basel: Beltz
- Wagner, A. C., Fräsch, H., Lamberti, E. (1978). Mann-Frau. Rollenklischees im Unterricht. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Welsch, W. (1993). Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademie
- Die Zeit, SIERziehung statt ERziehung? Nr. 15, April 1990
- Zeitschrift für Pädagogik, 1992, Heft 1
- Zinnecker, J. (1978). Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau. Weinheim u. Basel: Beltz

Michaela Tzankoff
Voigtstr. 15
20257 Hamburg